

Bühler, Patrick

Böse Mütter im Summer of Love. Antipädagogik und Psychotherapie in den Siebziger-Jahren

van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessl, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 599-611. - (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))*



Quellenangabe/ Reference:

Bühler, Patrick: Böse Mütter im Summer of Love. Antipädagogik und Psychotherapie in den Siebziger-Jahren - In: van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessl, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 599-611 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-192716 - DOI: 10.25656/01:19271*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-192716>

<https://doi.org/10.25656/01:19271>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl,
Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter,
Dominique Klein, Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Schriften der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren
Helmut Bremer
Fabian Kessl
Hans Christoph Koller
Nicolle Pfaff
Caroline Rotter
Dominique Klein
Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei
Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte,
Änderungen und verwendeten Lizenz.

www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit
(<https://doi.org/10.3224/84742385>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2385-0 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1553-4 (PDF)

DOI 10.3224/84742385

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Redaktion und Satz: Fabian Auer, Wuppertal

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de

Inhalt

Hans-Christoph Koller

Vorwort 11

*Fabian Kessl, Nicolle Pfaff, Isabell van Ackeren, Helmut Bremer,
Hans-Christoph Koller, Carolin Rotter, Dominique Klein, Ulrich Salaschek*

Einleitung 13

Käte Meyer-Drawe

Bewegungen: Viele Gemeinsamkeiten und noch mehr Unterschiede 17

Teil I Denkbewegungen

[Koordination: Fabian Kessl]

Christiane Thompson

„Science, not silence“. Die Öffentlichkeit der Universität an ihren Grenzen 33

Barbara Rendtorff, Eva Breitenbach

Frauenbewegungen, Bildung und Erziehung – Erträge und Problematiken 45

Britta Behm, Anne Rohstock

Loyalität. Zur verdeckten Regulierung von Denk-Bewegungen in wissenschaftlichen
Feldern. Eine Sondierung am Beispiel der Geschichte westdeutscher Bildungsforscher 51

Fabian Kessl

Bewegungen an den Grenzen des Disziplinären: das Beispiel von Sozialpädagogik
und Sozialer Arbeit..... 71

*Susann Fegter, Karen Geipel, Anna Hontschik, Bettina Kleiner, Daniela Rothe,
Kim-Patrick Sabla, Maxine Saborowski*

Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen
und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen
Perspektiven 83

Teil II Migrationsbewegungen

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Paul Mecheril

Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische
Erkundungen 101

Thomas Geier

Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der
Migrationsdebatte in Deutschland 119

Marcus Emmerich, Ulrike Hormel, Judith Jording, Mona Massumi

Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand? 135

Patricia Stošić, Benjamin Rensch

„Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“
Bildungsbiographische Positionierungen muslimischer Lehramtsstudentinnen im
Spannungsfeld von Pluralismuskurs und Diskriminierung 147

Arnd-Michael Nohl

Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung 161

Teil III Gesellschaftliche Entwicklungen und pädagogisches Tun

[Koordination: Fabian Kessl]

*Johannes Bellmann, Dirk Braun, Martina Diedrich, Katharina Maag Merki,
Marcelo Parreira do Amaral, Kate Maleike*

„Wer steuert die Bildung – Wer steuert die Schule?“
Ein öffentliches Podiumsgespräch zur Eröffnung des 26. Kongresses der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 175

Anke Wischmann, Andrea Liesner

Neu zugewanderte Jugendliche zwischen engagierter pädagogischer Hilfe,
politischen Interessen und wirtschaftlichem Kalkül 195

Alisha M.B. Heinemann

Learning from below – Wissen in Bewegung. Zu den Möglichkeiten solidarischer
Bildungsarbeit durch den 'Funds of Knowledge-Approach' 207

Sebastian Wachs, Wilfried Schubarth, Ludwig Bilz

Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf
ein aktuelles Phänomen 223

Teil IV Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung

[Koordination: Carolin Rotter]

Alexander Gröschner

Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer
Unterrichtskommunikation. „Bewegungen“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung
von Lehrpersonen 239

Julia Košinár, Anna Laros

Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium
und Berufseinstieg 255

<i>Matthias Proske, Petra Herzmann, Markus Hoffmann</i>	
Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung	269
<i>Kristina Geiger, Petra Strehmel</i>	
Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Maßnahmen und Strategien von Trägern und Einrichtungen. Ergebnisse zweier empirischer Studien	283
<i>Christina Buschle, Tina Friederich</i>	
Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal	297
<i>Nikolaus Meyer, Dieter Nittel, Julia Schütz</i>	
Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen.....	309

Teil V Digitalisierung

[Koordination: Isabell van Ackeren]

<i>Manuela Pietraß</i>	
Bildung in Bewegung. Das neue Lernpotenzial digitaler Medien	325
<i>Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, Sandra Aßmann, Taiga Brahm</i>	
Studieren im digitalen Zeitalter. Methodologische Fragen und ein empirischer Zugriff...	337
<i>Birgit Eickelmann, Kerstin Drossel</i>	
Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven	349
<i>Matthias Rohs, Manuela Pietraß, Bernhard Schmidt-Hertha</i>	
Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale ...	363
<i>Rudolf Kammerl, Jane Müller, Claudia Lampert, Marcel Rechlitz, Katrin Potzel</i>	
Kommunikative Figurationen – ein theoretisches Konzept zur Beschreibung von Sozialisationsprozessen und deren Wandel in mediatisierten Gesellschaften?.....	377

Teil VI Steuerung

[Koordination: Dominique Klein]

<i>Michael Schemmann</i>	
„Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung.	391
<i>Katharina Maag Merki</i>	
Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?.....	405

Sigrid Hartong, Annina Förschler

Dateninfrastrukturen als zunehmend machtvolle Komponente von Educational Governance. Eine Studie zur Implementierung und Transformation staatlicher Bildungsmonitoringsysteme in Deutschland und den USA 419

Tobias Feldhoff, Sabine Reh, Eckhard Klieme, Monika Mattes, Sebastian Wurster, Brigitte Steinert, Julia Dohrmann, Christine Schmid

Schulkulturen im Wandel – Potentiale und erste Erkenntnisse zur Untersuchung von Schulkulturen im Wandel..... 433

Felix Berth, Mariana Grgic

Wie kam die Bildung in die Krippe? Frühe Kindertagesbetreuung im Spiegel von Wissenschaften, Recht und individuellen Einstellungen in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren 447

Teil VII Körper – Leib – Bewegung

[Koordination: Fabian Kessel & Ulrich Salaschek]

André Gogoll, Erin Gerlach

Bewegung, Sport und Lernen – zwischen pädagogischem Wunsch und empirischer Wirklichkeit..... 463

Maike Groen, Hannah Jäkel, Angela Tillmann, Ivo Züchner

E-Sport – Ambivalenzen und Herausforderungen eines globalen, jugendkulturellen Phänomens..... 477

Nino Ferrin, Benjamin Klages

Zur Kultivierung utopischer Bewegungen. Markierungen des Nicht-Verfügbaren in der Academia..... 491

Juliane Noack Napoles

Identität als Stillstand. Ein metaphernanalytischer Blick auf eine Nicht-Bewegung..... 505

Teil VIII Diversity / Inklusion

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Barbara Asbrand, Julia Gasterstädt, Anja Hackbarth, Matthias Martens

Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule..... 517

Nina Thieme

Zur Charakteristik der Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll. Vergewisserungen und Reflexionen zu möglichen Implikationen..... 529

<i>Bernhard Rauh, Yvonne Brandl, Michael Wininger, David Zimmermann</i> Inklusionspädagogik – eine halbierte Bewegung? Psychoanalytische Perspektiven auf ein erziehungs-wissenschaftliches Paradigma	541
---	-----

<i>Christian Stöger</i> „Aber Österreich darf nicht zurückbleiben!“ Zur Wiener Hilfsschulentwicklung um 1900	555
--	-----

<i>Anke Karber, Gülsen Sevdiren, Kerstin Heberle, Anne Schröter, Janieta Bartz, Tatiana Zimenkova</i> Hochschuldidaktische Betrachtungen differenzreflexiver Lehrer*innenbildung.....	567
--	-----

<i>Tanja Sturm, Benjamin Wagener, Monika Wagner-Willi</i> Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1	581
--	-----

Teil IX Soziale - pädagogische Bewegungen

[Koordination: Helmut Bremer & Jana Trumann]

<i>Patrick Bühler</i> Böse Mütter im Summer of Love. Antipädagogik und Psychotherapie in den Siebziger-Jahren	599
---	-----

<i>Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs, Yagmur Mengilli, Andreas Walther, Christine Wiezorek</i> „Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein“? – Jugendkultur, Protest, Partizipation....	613
--	-----

<i>Sabrina Schenk, Britta Hoffarth, Ralf Mayer</i> Populismus, Protest – und politische Bildung. Soziale Bewegung(en) in Spannungsfeldern von Affektivität, Rationalität und Praktiken der Kritik im öffentlichen Raum.....	627
--	-----

<i>Aziz Choudry</i> Activist learning and knowledge production.....	641
--	-----

Autorinnen und Autoren.....	653
-----------------------------	-----

Böse Mütter im Summer of Love

Antipädagogik und Psychotherapie in den Siebziger-Jahren

1 Die neue Seele des Kapitalismus

„68“ wurde schon für vieles attackiert und man zog die Knüppel bekanntlich nicht nur in der Straße, genauso wenig wie die Pflastersteine, unter denen der Strand liegen sollte, nur durch die Luft flogen: „68“ war von Anfang an auch ein Medienereignis. Der Furor legte sich in der Folge zwar auf allen Seiten, nach wie vor kann „68“ aber zu historiographischen Debatten und polemischen Scharmützeln Anlass geben (vgl. Behre 2016, Stallmann 2017). So lautet etwa ein erfolgreiches neueres *Aperçu*, dass man „68“ nur geglaubt habe, gegen Ausbeutung und Unterdrückung zu kämpfen, tatsächlich jedoch die heutige neoliberale Misere heraufbeschworen habe. Die Freaks der Siebziger-Jahre mit ihren bunten Latzhosen, alternativen Kneipen, klandestinen Druckereien und überfüllten Buchhandlungen seien nämlich die Vorreiter eines hohlen „*Kreativitätsdispositivs*“ (Reckwitz 2012: 15) und damit der smarten, rücksichtlosen *new economy* der Achtziger-Jahre gewesen. Zwar sei nicht zu übersehen, dass im linksalternativen Milieu andere Frisuren und andere Klamotten getragen wurden, aber durch solche unwichtigen Äußerlichkeiten dürfe man sich nicht beirren lassen:¹ Hippies und Yuppies müssten über denselben kreativen, flexiblen Kamm geschoren werden (Strenger 2017: 52). Schließlich hätten sich „68“ eben die Metastasen einer neuen Ökonomie auszubreiten begonnen, die Projekte, Kreativität und Selbstverwirklichung versprach, einmal mehr jedoch nur „Ausbeutung, Armut und Unsicherheit“ (Marcuse 1967: 11) brachte.² Auf diesen überspitzten gemeinsamen Nenner ließen sich etwa Luc Boltanskis und Ève Chiapellos, Ulrich Bröcklings, Carlo Strengers oder Andreas Reckwitz' Untersuchungen bringen. Bei dem Diktum handelt es sich um eine hintersinnige Variante des bekannten Urteils, das sich in den

-
- 1 Für eine ingenöse Studie der sogenannten alternativen Szene der BRD in den Siebziger-Jahren vgl. Reichardt 2014.
 - 2 Vgl. z.B. Boltanski/Chiapello 1999, Bröckling 2005: 369ff., Reckwitz 2012, Strenger 2017: 48ff., 80. Malinowski/Sedlmaier (2006: 245ff.) führen auch weitere Untersuchungen auf, welche dieselbe Mutmaßung äußern.

Achtziger-Jahren durchzusetzen begann: „68“ sei zwar „politisch“ „gescheitert“, aber immerhin „kulturell“ „erfolgreich“ gewesen (Behre 2016: 4, 14).

Wenn die alternativen WGs, in denen debattiert, geraucht, gekuschelt und Plakate für die nächste Demo gemalt wurden, den kalten Kapitalismus nicht zerstört, sondern ihm wohltemperiert zum globalen Durchbruch verholfen hätten, würde am Ende auch diese Revolution ihre eigenen Kinder fressen. IKEA und Starbucks erwiesen sich dann als die konsequente und heimtückische Weiterführung der „68“er WG- und Kneipen-Romantik. Falls „68“ statt die wirtschaftliche, sexuelle und politische „Unterdrückungsmaschinerie“ (Strenger 2017: 49) zu sabotieren und die Phantasie an die Macht zu bringen, tatsächlich dem alten, moribunden Kapitalismus einen „neuen“, lebendigen „Geist“ eingehaucht hätte (Boltanski/Chiapello 1999), wäre eine solche Entwicklung damals wohl schlicht durch die „repressive Toleranz“ des Kapitalismus selbst erklärt worden. In der „fortgeschrittenen Industriegesellschaft“ wäre dann „68“ ebenso übel mitgespielt worden wie der Kunst, deren „radikale[r] Impuls, ihr Protest gegen die etablierte Wirklichkeit“, verpuffe, weil „der Markt [...] gleich gut Kunst, Anti-Kunst und Nicht-Kunst, alle möglichen einander widerstreitenden Stile, Schulen und Formen“ (Marcuse 1967: 93, 95, 100) absorbiere.

Mit der Behauptung, „68“ habe eine flexible, kreative, neoliberale Avantgarde hervorgebracht, wird Herbert Marcuse also gewissermaßen gegen sich selbst gewendet und die Frankfurter Schule findet insgesamt einen unrühmlich unkritischen Platz in ihrer eigenen *Dialektik der Aufklärung* (Horkheimer/Adorno 1947/1969).³ Die These einer solchen perfiden List des Kapitals hat einen gewissen Charme und unbestritten handelt es sich um eine alte Annahme „von links“, denn schließlich kann die Behauptung auch helfen, wenigstens einen Teil des Erbes der „68er“-Revolutionen zu reklamieren. Denn wenn die „68“er Helden gar nicht Ché, Ho-Chi-Min und Reich, nicht Mao, Marx oder Marcuse hießen, sondern die wirklichen Rädelsführer, ohne dass es jemand gemerkt hätte, Margret Thatcher und Ronald Reagan gewesen wären, könnte es an der Zeit sein, wieder einmal über die „verratenen“ Hoffnungen von damals nachzudenken.

Interessiert man sich nun aber nicht so sehr für die alternative Ökonomie, die „kollektive[] Selbstorganisation in temporären Teams“ (Reichardt 2014: 320), sondern für die ihr zugrundeliegenden Ideale wie Kreativität und Selbstverwirklichung, ließe sich „68“ mit Eva Illouz auch als wichtige Phase einer zunehmenden Therapeutisierung der Gesellschaft verstehen. Das „flexible[] Arbeiten und autonome[] Selbstmanagement“ (ebd.), die „68“ propagiert wurden, wären dann eine Art spezielle utopische Mischung aus Kleinunternehmen, Gruppentherapie und geschützter Werkstatt gewesen, deren Anfänge im *fin de siècle* zu suchen wären. Der neue „therapeutische emotionale Stil“ setzte sich dann in der Zwischenkriegszeit durch und wurde in den Sechziger-Jahren „zum Allgemeingut“ (Illouz 2011: 33). Die zunehmende therapeutische „Intensivierung des Gefühlslebens“ (ebd.: 106) bedeutete auch, dass im 20. Jahrhundert der Kapitalismus nicht mehr länger kalt, hart und männlich war, sondern – in selbstredend fragwürdigen, herkömmlichen Dichotomien – warm, weiblich und fürsorglich wurde (vgl. ebd.: 181ff.): „Traditionelle, auf Autorität oder gar Zwang beruhende Arbeitsverhältnisse“ wurden „zu emotionalen und psychologischen Verhältnissen umdefiniert“ (ebd.: 131).

3 Zur Geschichte dieser Annahme – inspiriert von Alexis de Tocquevilles Deutung der Französischen Revolution als Vollenderin des absolutistischen Zentralismus –, die in den Achtziger-Jahren aufkam, vgl. Behre 2016: 176ff.

Mit ihrer Studie *Die Errettung der modernen Seele* stellt Illouz daher auch einen der mächtigen therapeutischen *topoi* der Nachkriegszeit auf den Kopf, nämlich den, dass kalte, böse Mütter für das psychische Elend der Welt verantwortlich und warme, echte Gefühle und gute Beziehungen das Heilmittel der Wahl seien. Die Frage wäre nur, inwieweit es bei Illouz nicht zu einer Art zweifelhafter Wiederkehr kommt. Waren es in den Sechziger- und Siebziger-Jahren nämlich die sogenannten Kühlschrankschmütter, die autistische und schizophrene Kinder großziehen sollten, wären es nun die traditionell als weiblich geltenden „Gegengifte“ Nähe, Wärme und Gefühl, die sich als pathogen erwiesen, da der Kapitalismus just an diesen emotionalen Rockschoßen hinge. Am *mother blaming* an sich würde sich dadurch nichts ändern, der emotionale Thermostat wäre nur von zu „kalt“ auf zu „warm“ justiert worden (vgl. z.B. Gschwend 2009, Terry 1998).

Gleichgültig, auf wann man nun den Beginn dieses Wandels genau datiert und wie man die Entwicklung im Detail beschreibt, ist es unbestritten, dass im 20. Jahrhundert ein beispielsweise therapeutisches *global warming* einsetzte. Mit Michel Foucault ließe sich sogar vermuten, dass gerade die Schule maßgeblich zur Verbreitung des neuen „pouvoir psychiatrique“, der „fonctions-Psy“, beitrug (Foucault 2003: 186ff.). Denn am Ende des 19. Jahrhunderts wurde nicht nur die Schulpflicht durchgesetzt und es kam zu einer „flächendeckende[n], zunehmend intensivier[n]te[n] *Verschulung* der Gesellschaft“ (Oelkers 1989: 6), sondern den Schulen wurden gleichzeitig auch eine neue diagnostisch-therapeutische Funktion zugewiesen. Eine Pädagogik zweiter Ordnung entstand: In den Klassen wurde nicht mehr „nur“ unterrichtet, sondern auch festgestellt, welche Kinder physische und psychische Schwierigkeiten hatten, den Lektionen zu folgen. Besonders auffällige institutionelle „Symptome“ dieses Wandels waren die Gründung spezialisierter Heime und Anstalten, die Schaffung der sogenannten Hilfsschule sowie die Einführung von schulärztlichen und -psychologischen Diensten (vgl. Bühler 2017).

Der folgende Beitrag untersucht diese geothermisch-therapeutische Transformation an pädagogischen Beispielen aus den Siebziger-Jahren. In einem ersten Schritt werden sehr schematisch gewisse Veränderungen in der für diese Zeit wirkmächtigen psychoanalytischen Theorie umrissen und auf Alexander Sutherland Neills „68“er Bestseller *Antiautoritäre Erziehung* (1969) eingegangen. In einem zweiten Schritt wird an zwei weiteren pädagogischen Kassenschlagern, an Jürg Jegges Streitschrift *Dummheit ist lernbar* (1976) und Alice Millers *Das Drama des begabten Kindes* (1979), gezeigt, was die therapeutisch-pädagogische Erwärmung der Siebziger-Jahre ausmachte und wie sie mit einer pathogenen Mütterlichkeit verbunden werden konnte. Der damalige psychotherapeutische „Treibhauseffekt“ ist nicht allein von historischem Interesse, sondern beeinflusste – drittens – auch die Anfänge einer aktuellen Debatte, nämlich die um Inklusion.

2 „Innerhalb von sechs Wochen war die Mutter in Stücke gerissen“

Psychoanalyse war bis weit über die Mitte des 20. Jahrhunderts hinaus die einflussreichste psychotherapeutische Strömung. Wollte man die Entwicklung ihrer Theorie schablonenhaft zusammenfassen, könnte man sagen, dass es sich zuerst – Ödipuskomplex, Kastrationsangst – um eine Theorie von Vätern und Söhnen gehandelt habe: Den Urvater erschlagen zu haben, sollte etwa – so Sigmund Freud in *Totem und Tabu* 1913 – überhaupt Kultur in Gang gebracht und soziale Kohäsion möglich gemacht haben (Freud 1913/1961). Diese Form des Patriarchats begann nach dem Ersten Weltkrieg zu bröckeln: Statt Kastration wurde nun vermehrt Trennung untersucht, statt Autorität wurde Abhängigkeit erforscht, präödicale Entwicklung und die Mutter-Kind-Beziehung erhielten einen immer größeren Stellenwert (vgl. Zaretsky 2004: 170ff.). Mit einer Anekdote aus Neills Autobiographie lässt sich dieser Wandel hübsch illustrieren. Der Held der antiautoritären „68“er Erziehung konnte nicht nählen und setzte bei sich selbst das reformpädagogische Gebot der Eigenaktivität außer Kraft: „In der Zeit, als ich noch meine Spieltheorie anwandte, brachte ich unsere Handarbeitslehrerin dazu, mir Puppen dafür zu basteln: Vater, Mutter, Sohn und Tochter, alle natürlich mit Geschlechtsorganen.“ Neill zufolge entlud sich nun auf seine Frau in „Summerhill“ „weit mehr Haß“ als auf ihn selbst, „da sie die Mutterfigur“ gewesen sei. Genauso verhielt es sich mit den Puppen, die er „auf dem Boden herumliegen“ ließ und mit denen „Kinder bis zu zwölf Jahren spielten“: „Innerhalb von sechs Wochen war die Mutter in Stücke gerissen. Der Vater dagegen blieb unangetastet. Ich fragte mich daraufhin, ob Freuds Ödipuskomplex wirklich ganz falsch sei.“ (Neill 1973: 190)

Nach dem Zweiten Weltkrieg – viele Psychoanalytiker und -innen in Großbritannien hatten während des Krieges in Heimen gearbeitet (vgl. Shapira 2013) – avancierte die „quasi natürliche[], aber störanfällige[] Bindungsqualität zwischen Mutter und Kind“ zum Angelpunkt einflussreicher Studien und Ratgeber (Gebhardt 2009: 20). „Adjusting the Bonds of Love“ (Rose 1999: 154) zwischen Mutter und Kind entschied über die Gesundheit der Kinder, wie etwa der englische Psychiater und Psychoanalytiker John Bowlby in seiner berühmten Untersuchung *Mütterliche Zuwendung und geistige Gesundheit* betonte, die er 1951 für die „World Health Organisation“ verfasste. „[M]aternelle Deprivation“ zu verhindern, dem Fehlen „einer herzlichen, innigen und dauerhaften Beziehung zur Mutter“ entgegenzuwirken, wurde nun ähnlich wichtig, wie gegen „Vitamin-D-Mangel“ bei Säuglingen vorzugehen oder „Röteln während der Schwangerschaft“ zu bekämpfen. Denn mangelnde „Mutterliebe“ in der „frühe[n] Kindheit“ hatte „ernsthafte und weitreichende Folgen für die Charakterentwicklung und damit für das ganze Leben“: „[M]ütterliche Zuwendung im Säuglings- und Kleinkinderalter“ galt als „unerlässlich für die geistige Gesundheit“ (Bowlby 1951/1973: 15f., 21, 68, 86, vgl. Plant 2010, Vicedo 2013).⁴ So war bis zu Beginn der Achtziger-Jahre die Ansicht weit verbreitet, dass sogenannte Kühlschrankschmütter autistische Kinder großzögen oder ihren Nachwuchs schizophoren werden ließen, indem sie ihn allmählich in kommunikativen *double-bind*-Schlaufen erdrosselten (vgl. Silverman 2015, Staub 2011).

4 John Bowlbys Kreuzzug gegen maternelle „Deprivationsschäden“ (Bowlby 1951/1973: 87) bedeutete auch, dass er sich vehement gegen Heime aussprach. Bowlby lancierte eine Art psychotherapeutische Heimkampagne *avant la lettre*.

Der psychoanalytische „Turn toward the Mother“ (Zaretsky 2004: 193) ging auch mit einer veränderten Technik einher: Immer häufiger verfolgte man eine sogenannte aktive Therapie, welche die herkömmliche „kühl zuwartende Stummheit und Reaktionslosigkeit des Analytikers“ (Ferenczi 1931: 164) ersetzen sollte. Während Freud solchen Neuerungen nur wenig abgewinnen konnte, begeisterte sich seine Tochter, eine ausgebildete Lehrerin, umso mehr dafür. Das mochte damit zusammenhängen, dass Anna Freud selbst schon sehr lange aktive Kindertherapien durchgeführt hatte, auch wenn sie sie nicht so nannte (vgl. Bühler 2014). In „einem Gespräch“ mit Sándor Ferenczi stellte sie nämlich fest: „Sie behandeln ja Ihre Patienten, wie ich die Kinder in den Kinderanalysen.“ Ferenczi hielt die „Bemerkung“ für ein hinreißendes, „treffende[s]“ Kompliment (Ferenczi 1930: 161) und widmete 1931 seinen „Festvortrag“ zu Freuds 75. Geburtstag „Kinderanalysen mit Erwachsenen“. Der Jubilar dürfte sich wohl kaum über die Festgabe gefreut haben, wie auch der Redner selbst vermutete (vgl. ebd.: 161f.). Denn das aktive Verfahren, für das Ferenczi die Werbetrommel rührte, bestand in einer absichtlichen „Verzärtelung“. Den „Wünschen und Regungen“ des „Analysanden“ sollte „soweit als irgend möglich“ nachgegeben werden, um eine „Ausgleichung“ der „Emotionen“ zu erreichen:

„Man verfährt also etwa wie eine zärtliche Mutter, die abends nicht schlafen geht, ehe sie alle schwebenden kleinen und großen Sorgen, Ängste, bösen Absichten, Gewissenskrupel mit dem Kinde durchgesprochen und in beruhigendem Sinne erledigt hat“ (ebd.: 170).

Während Ferenczi mit seinen Überlegungen am Ende der Zwanziger-Jahre noch den „Vater“ der psychoanalytischen „Urhorde“ zu erzürnen vermochte, wurden Techniken, die auf eine „Ausgleichung“ der „Emotionen“ zielten, nach dem Zweiten Weltkrieg ganz und gar salonfähig und in den Siebziger-Jahren weit über die sich immer stärker auflösende Psychoanalyse hinaus populär (vgl. Bar-Haim 2014, Koch 2017, Lunbeck 2011), wie etwa der internationale Erfolg der Urschrei-Therapie zeigte: „Neurose ist eine Krankheit des Gefühls. Ihr Kernpunkt ist die Unterdrückung des Gefühls“ (Janov 1970/1974: 14). Lautete zu Beginn des 20. Jahrhunderts der therapeutische Wappenspruch mit Freud noch „Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten“ (Freud 1914/1963), wurde in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts daraus ein diffuses „Erinnern, Wiederholen und Durchleben“. Auf Freuds freie Assoziationen folgten die „freien Empfindungen“, die „von einem Körperteil zum anderen“ „fluteten“. Nicht „Was fällt Ihnen ein?“, sondern „Was spüren Sie im Augenblick?“ wurde zur entscheidenden Frage (Cohn 1975: 15, 19). Diesen „historischen Trend“ umschrieb Ruth Cohn in ihrem Bestseller mit dem programmatischen Titel *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion* 1975 auch als: „Von der Psychoanalyse zur Erlebnistherapie“ (ebd.: 10, 88).

Neills „68“er Verkaufsschlager *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* fiel daher eigentlich in mehrfacher Hinsicht ziemlich aus der Zeit. Der Ratgeber, der auf Deutsch erst 1969 Begeisterungstürme auszulösen begann, war bereits im Herbst 1960 in den USA erschienen. Die Streitschrift verkaufte sich hervorragend – so auch die englische Ausgabe – und rettete Neills Schule, die Ende der Fünfziger-Jahre nur noch wenige Schüler und Schülerinnen und große finanzielle Schwierigkeiten hatte (vgl. Kühn 1995: 105f.). Da der ersten deutschen Ausgabe 1965 noch kein Erfolg beschieden war, kam es gewissermaßen zu einer doppelt verspäteten Rezeption: Einerseits hinkte man rund zehn Jahre den USA hinterher, andererseits bestand das überaus erfolgreiche Pamphlet selbst aus einer Zusammenstellung

aus Neills Schriften aus den Zwanziger- und Dreißiger-Jahren, die Neills amerikanischer Herausgeber Harold Hart besorgt hatte (vgl. ebd.: 106). „68“ wurde Neill nun nicht als psychoanalytischer Pädagoge wahrgenommen, obwohl Psychoanalyse in der *Antiautoritären Erziehung* durchaus eine Rolle spielte. Da es sich jedoch um Passagen aus den Zwanziger- und Dreißiger-Jahren handelt, wirkten sie vermutlich schon auf die Zeitgenossen eher altmodisch (vgl. ebd.). So warf Erich Fromm im Vorwort zur *Antiautoritären Erziehung* Neill etwa auch vor, zu sehr Freudianer zu sein: Die „Hypothesen Freuds“ seien ihm „allzusehr letzte Wahrheit“, „wie die meisten Freudianer“ „überschätz[e]“ er „die Bedeutung der Sexualität“ (Fromm 1971: 16). Neill hatte zwar Jahre seines Lebens in Therapien zugebracht, die er aber allesamt gerade bei wenig orthodoxen Analytikern absolviert hatte, nämlich bei Homer Lane und Wilhelm Steckel, er hatte auch eine kurze Jung'sche Analyse unternommen und sich einer Therapie bei Wilhelm Reich unterzogen – Neill setzte sich vor dem Schlafengehen auch brav in einen *orgone accumulator* (vgl. Placzek 1982). Tatsächlich war Neill in den Zwanziger- und Dreißiger-Jahren ein großer therapeutischer Enthusiast gewesen, wie etwa seine 1926 erschienene Abhandlung *The Problem Child* zeigt (Neill 1926):

„Ich war damals ein ausgemachter Narr. Ich meinte, daß Psychologie, außer einem gebrochenen Bein, alles heilen könnte. Ich nahm Kinder auf, die von Geburt aus beeinträchtigt waren, Kinder, die an Schlafkrankheit litten, und geistig behinderte Jungen und Mädchen. Natürlich mußte ich bald feststellen, daß ich ihnen nicht helfen konnte“ (Neill 1973: 154).

So wurden in „Summerhill“ auch „kurze[] therapeutische[] Behandlung[en]“, die sogenannten Privatstunden mit Kindern und Jugendlichen durchgeführt, die „unter seelischen Störungen litten“ (Neill 1971: 53, 56). Neill scheint sich dabei zum einen auf Aufklärung verlegt zu haben und zum anderen – zumindest während einer gewissen Zeit – ziemlich unbekümmert Symptome gedeutet zu haben (vgl. ebd.: 51 ff.).

Neills grundlegende Überzeugung war zwar einigermaßen simpel, in der Zwischenkriegszeit aber durchaus verbreitet – auch wenn Freud sich dagegen wehrte: Würde Sexualität weniger unterdrückt, wäre man weniger neurotisch. Auch Reichs *Sexueller Revolution*, die ebenfalls aus den Dreißiger-Jahren stammte und zu einem „68“er Kassenschlager avancierte, lag dieselbe Behauptung zugrunde (vgl. Reich 1969). Der Kinderladen- und Studentenbewegung leuchtete die Vermutung zumindest anfänglich ein: Wie das Proletariat, die Frau oder die „Dritte Welt“ sollte auch die Sexualität befreit werden, die nicht mehr wie bei Freud verdrängt, sondern nun unterdrückt wurde (vgl. Gerhardt 2014, Kauders 2011, Tändler 2015: 95 ff.). Gerade die Enttäuschung der politischen Euphorie und die Implosion des pädagogischen Überschwangs der späten Sechziger-Jahre scheinen jedoch die „therapeutischen Verheißungen“ (Tändler 2015: 110) erst recht beflügelt zu haben: In den Siebziger-Jahren setzte ein ungeahnter therapeutischer Siegeszug ein. Während des schon damals so genannten „Psychoboom“ löste sich die „klassische“ Psychoanalyse immer stärker auf; psychoanalytisch inspirierte „triebtheoretische[] sexuelle[] Befreiungsutopien“ wurden durch die „Hoffnung einer Restituierung des ‚ganzen Menschen‘“ (Tändler 2016: 342) ersetzt. So wurde der Selbstverwirklichung zwischen Urschrei, Meditation, Yoga und Gruppentherapien – wie Encounter- oder Nacktgruppen (vgl. Ruitenbeek 1974) – mit ebenso großer Ausdauer wie eklektischer Vehemenz gefrönt, entscheidend war nun, ein „wahres Selbst“ und eine „starke Persönlichkeit“, „gesunde Beziehungen“ und „echte Gefühle“ zu haben (vgl. Eitler 2010, Maasen et. al. 2011, Tändler 2016).

3 Nähe und Wärme

Was ein solcher diffuser emotionaler Ansatz für die Pädagogik bedeuteten konnte, lässt sich gut an Jürg Jegges „pädagogisch-therapeutische[m]“ Bestseller *Dummheit ist lernbar* studieren, der 1976 erschien und in dem Jegge – so der Untertitel – seine „Erfahrungen mit ‚Schulversagern‘“ (Jegge 1976: 13) schilderte. In Jegges Therapiestunden, wie sie in *Dummheit ist lernbar* beschrieben wurden, konnte ausdrücklich „über alles“ gesprochen werden, was „irgendwie zum Problem geworden“ war: Die Kinder und Jugendlichen konnten „weinen, ohne ausgelacht, schreien, ohne zur Ruhe gemahnt, beschimpfen, ohne selbst beschimpft zu werden.“ (ebd.: 174).⁵ Indem in der Therapie „vergangene Misserfolge“ „zur Sprache“ kämen, „erleb[e]“ sie „[d]as Kind“

„gewissermassen noch einmal durch, allerdings mit der grundsätzlich anderen Voraussetzung: ‚Ich bin nicht mehr allein und hilflos.‘ Das wäre die rein gefühlsmässige Seite. [...] Zugleich gewinnt es auch Einsicht in den Zusammenhang dieser Einzel-Erlebnisse. Warum ist das damals so und nicht anders vor sich gegangen? Warum bin ich jetzt ‚dumm/frech‘ usw.?“ (ebd.: 170).

Jegge zufolge seien seine Schüler und Schülerinnen in einer „Armut der Beziehungskultur“ groß geworden. Sie hätten „den Eindruck erhalten, ihre spontanen emotionalen und vitalen Reaktionen seien schlecht“: „Gefühle, Konflikte usw. werden kaum verbalisiert und damit kaum wahrgenommen“ (ebd.: 47, 59). Eine der „wichtigsten Aufgaben“ des Therapeuten bestehe daher darin, „dem Kinde beim Ausdrücken seiner Gefühle behilflich zu sein.“ Ein Schüler Jegges hegte etwa „grosse Hassgefühle“ gegenüber seinen Eltern, „durfte“ sie jedoch „nicht zeigen“: „Da beginnt es langsam zu kochen. In mir ist die kochende Wut gegenüber den Eltern. Doch muss man brav sein wegen dem ‚Nicht-geliebt-Werden‘. Da war ich kein Mensch mehr, eher irgendeine Maschine.“ In der Therapie „lernte“ der Schüler dann „mit Hilfe von Jürg“, dass er „eigene Gefühle habe, ein eigener Mensch“ sei: „Dass es mich nur einmal gibt, und dass ich zu mir stehen kann. Das war neu für mich“ (ebd.: 185ff., vgl. Bühler 2018).

Jegge scheint sich zwar auf Psychoanalyse beziehen zu wollen und empfahl durchaus zeittypisch verschiedene psychoanalytische Versuche, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts unternommen wurden (vgl. Bilstein 2008), nur hatte seine Therapie offensichtlich nur noch wenig mit einer „klassischen“ Psychoanalyse zu tun. Solche emotionalen „warmen“ therapeutischen Entwürfe, die sich von der traditionellen, „kalten“ Psychoanalyse absetzen versuchten, florierten zu der Zeit, wie etwa auch der Erfolg von Bruno Bettelheim oder Cohn zeigen. Beide setzten ebenfalls auf Gefühl und Erlebnis, beide verwiesen zwar noch auf die Psychoanalyse, gingen aber ebenfalls davon aus, dass sie sich in ihrer herkömmlichen Form überlebt habe. „Gute“ Pädagogik konnte daher auch nur aus dem „richtigen“ Gefühl kommen. So sei es besser, dezidiert nicht reformpädagogisch zu sein, als ohne Gefühl die richtige Pädagogik anzuwenden – wodurch ein alter pädagogischer *topos* therapeutisch aufgewärmt wurde und die Mutter sich einmal mehr als schuldig erwies:

5 Als Jürg Jegge *Dummheit ist lernbar* verfasste, hatte er begonnen, noch eine ganze andere Therapie zu verfolgen als die, die er in seinem Buch beschrieb: Über Jahre hinweg rechtfertigte er sexuellen Missbrauch als Therapie. Vgl. Miller/Oelkers 2018.

„Oberflächlich betrachtet, erscheint z.B. die Mutter, die ihr Kind nicht schimpft, wenn es das Bett naßgemacht hat, nachgiebiger als die Mutter, die dem Kind eine Strafpredigt hält. Aber wenn die nachgiebige Mutter außerdem ein großes Geschrei macht, weil sie mit dem Waschen der Laken soviel Arbeit hat, kann das Kind noch stärkere Schuldgefühle empfinden als dasjenige, das ausgeschimpft wird, weil es sich naßgemacht hat. Das Gewährenlassen an sich kann also nutzlos oder sogar schädlich sein, wenn es mehr aus dem Verstand als aus dem Gefühl kommt“ (Bettelheim 1950/1970: 17).

Cohn beschwor unablässig die „Erweiterung des Horizonts emotionaler Bewußtheit“, „Nähe und Wärme“, „korrigierende emotionale Erfahrung[en]“, das „Wie der Beziehungen“, die „Intensivierung persönlicher Kommunikation“, „Empathie“, „Echtheit“, „Sensitivität und Intuition“ (Cohn 1975: 57, 60, 67f., 87, 99, 102, 114). Ihr therapeutischer Imperativ gebot, dass man sich „authentisch“, „transparent“, „selbst als Person einbringen“, sich selbst „akzeptiere[n]“, sich seine „Gefühle bewußt“ machen und sich selbst aussagen solle (ebd.: 100, 121, 124, 125, 147). Der einflussreichste Vertreter einer solchen reflexiven Psychologie der „positiv[en]“ „Entfaltung“ (Rogers 1961/1979: 15, 42) war Carl R. Rogers. In seinem Verkaufsschlager *Entwicklung der Persönlichkeit*, der 1961 erstmals auf Englisch erschien, hatte er ebenfalls schon „Wärme, Fürsorglichkeit, Zuneigung“ propagiert, „authentisch“, „tiefgehend und einfühlend“ versucht, den „Klienten“ zu helfen, sie „selbst zu sein“ (ebd.: 20, 61, 66, vgl. Reichardt 2005).⁶

Jegges Schilderungen scheinen vordergründig zwar neutral zu sein, in der zeitgenössischen Debatte hätte man ihm aber vermutlich eine quasi-mütterliche Rolle unterstellt und ihn dafür gefeiert: Seine Sonderschule in der Nähe von Zürich war eine Art emotionaler, kompensatorischer Brutkasten. Eine ähnliche Therapeutisierung und Emotionalisierung wie bei Jegge wurden auch in zwei weiteren Bestsellern aus Zürich zur selben Zeit propagiert. Im Gegensatz zu Jegge ließ Alice Miller jedoch nie einen Zweifel daran aufkommen, dass es vor allem kranke Mütter seien, die kranke Kinder hätten. Miller versprach ebenfalls, dass man „seine früh verlorene authentische Lebendigkeit wiedergewinnen und sein wahres Selbst finden“ könne: Die „Erfüllung eines gesunden Selbstgefühls“, die „kreative[] Selbstfindung“, sei möglich, wenn man in der Therapie gelernt habe, die „eigene[n] Gefühle“ wieder „bewußt zu erleben“ und aus dem „inneren Gefängnis“ (Miller 1979: 12, 21, 25, 88, 93) auszubrechen. Dass es vor allem Mütter seien, die ihre Kinder in emotionalen Kerkern darben ließen, wiederholte Miller ohne Unterlass:

„Bis auf zwei Ausnahmen waren sämtliche Mütter meiner Patienten narzißtisch gestörte, in höchsten Maß unsichere und oft an Depressionen leidende Persönlichkeiten. [...] Was die Mutter seinerzeit bei ihrer Mutter nicht bekommen hat, kann sie bei ihrem Kind finden: Es ist verfügbar, kann als Echo gebraucht werden, läßt sich kontrollieren, ist ganz auf sie zentriert, verläßt sie nie, gibt ihr Aufmerksamkeit und Bewunderung“ (ebd.: 64).

In *Am Anfang war Erziehung* (1980) schrieb Miller, sie sei oft gefragt worden, „warum [sie] im *Drama des begabten Kindes* meistens von Müttern und so wenig von Vätern spreche“:

6 Zu Carl Rogers pädagogischen Versuchen vgl. Reichenbach/Dietschi 2013.

„Die wichtigste Bezugsperson des Kindes in seinem ersten Lebensjahr bezeichne ich als ‚Mutter‘. Das muß nicht unbedingt die biologische Mutter, ja nicht einmal eine Frau sein“ (Miller 1980: 20).

Nach „68“, „in einer Phase des gesunden Experimentierens mit der Geschlechterrolle“, erscheint es Miller zwar als denkbar, dass nicht nur biologische Mütter, nicht einmal unbedingt Frauen, die „wichtigste Bezugsperson“ für Kinder sein müssten, nach wie vor hält sie aber „Zärtlichkeit, Wärme und Einfühlung“ für „positive[] mütterliche[] Funktionen“:

„In den letzten Jahrzehnten gibt es immer mehr Väter, die auch die positiven mütterlichen Funktionen übernehmen und dem Kind Zärtlichkeit, Wärme und Einfühlung in seine Bedürfnisse entgegenbringen können“ (ebd.: 20f.).

4 Geschichte, Gefühle, Erziehung

Dass Gefühle eine Geschichte haben, dass gerade die Pädagogik äußerst einflussreich ist, Gefühle einzuüben, steht außer Frage. Die steigenden therapeutischen Temperaturen der Pädagogik in den Siebziger-Jahren müssen daher als Teil einer Geschichte des Selbst und der Gefühle verstanden werden (vgl. z.B. Eitler/Elberfeld 2015, Frevert 2011). Die Geschichte der therapeutischen Aufheizung in den Siebziger-Jahren mitsamt der daran anschließenden, allmählich einsetzenden kleinen emotionalen Eiszeit ist jedoch auch deswegen aufschlussreich, weil sie hilft, eine aktuelle Entwicklung besser zu verstehen. So lautet ein wiederkehrender Begriff bei Bettelheim, Cohn, Janov und Rogers „integrieren“, „Integration“.⁷ Psychische „Integration“ – Bettelheim und Janov sprechen etwa von einem „gut integrierten Erwachsenen“, einer „gut integrierten Person“ und meinen damit den psychischen Haushalt (Bettelheim 1950/1970: 21, Janov 1970/1974: 28) – ist die Grundlage einer erfolgreichen sozialen Integration: Wenn

„die jeweiligen Gefühle oder Einstellungen, die ich gerade in mir erfahre, von mir auch bewußt so gesehen werden, wie sie nun mal sind [...], dann bin ich in dem Augenblick eine einheitliche oder integrierte Persönlichkeit und kann dann auch das *sein*, was ich immer schon im tiefsten *bin*“ (Rogers 1961/1979: 65).

Dass psychische und soziale Integration zusammenfallen, dass der Terminus gerade damals äußerst erfolgreich wurde, scheint alles andere als ein Zufall zu sein: Im therapeutischen Treibhaus der Siebziger-Jahre begann auch die schulische Integration ihre ersten Blüten zu treiben. Die zu dieser Zeit sehr populäre „antipsychiatrische“ Annahme, dass psychische Störungen sozial bedingt seien, Heime und Kliniken zu schließen seien und auf Medikamente verzichtet werden müsse, ging Hand in Hand mit einer massiven, pädagogisch-therapeutischen Euphorie. Dank Pädagogik und Psychotherapie sollten sich Kinder gewissermaßen re-sozialisieren lassen. Jegge forderte etwa, dass „Schulversager“ „alle die Anregungen“ erhielten, „die sie bisher von Schule und Elternhaus nicht bekommen“ (Jegge 1976: 215) hätten. Die spätere psychotherapeutische Abkühlung wirkt daher durchaus erfrischend. Nur bleibt

7 Vgl. z.B. Cohn 1975: 14, 18, 27, 67, 71, 106, 191, Rogers 1961/1979: 50, 51, 128, 152, 198, 220ff., 258, 276, 330, 334, 343, 363, 380, 385.

die Frage, ob nicht gewisse Annahmen nach wie vor bestehen, „bösen“ Müttern etwa noch immer die Schuld zugewiesen wird. Bereits ein oberflächlicher Blick in die Forschungsliteratur zeigt zumindest, dass auch im 21. Jahrhundert nach wie vor „[e]xpressed Emotion, Mutter-Kind-Beziehung und ADHS-Symptome“ leicht kurzgeschlossen werden können (Schloß 2015, vgl. Becker 2014: 24, 43ff.).

Literatur

- Bar-Haim, Shaul (2014): Regression and the Maternal in the History of Psychoanalysis, 1900–1957. In: *Psychoanalysis and History*, 16, 1, pp. 69–94.
- Becker, Nicole (2014): „Schwierig oder krank?“ ADHS zwischen Pädagogik und Psychiatrie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Behre, Silja (2016): *Bewegte Erinnerung. Deutungskämpfe um „1968“ in deutsch-französischer Perspektive*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Bettelheim, Bruno (1950/1970): *Liebe allein genügt nicht. Die Erziehung emotional gestörter Kinder*. Stuttgart: Klett.
- Bilstein, Johannes (2008): Die Wieder-Entdeckung der Psychoanalyse. In: Baader, Meike Sophia (Hrsg.): „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche“. Wie 1968 die Pädagogik bewegte. Weinheim/Basel: Beltz, S. 212–226.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (1999): *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Bowlby, John (1951/1973): *Mütterliche Zuwendung und geistige Gesundheit*. Stuttgart: Kindler.
- Bröckling, Ulrich (2005): Projektwelten. Anatomie einer Vergesellschaftungsform. In: *Leviathan*, 33, 3, S. 364–383.
- Bühler, Patrick (2014): Liebe, Libido und Reformpädagogik. In: Miller, Damian/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – Wie weiter?* Weinheim: Beltz Juventa, S. 261–280.
- Bühler, Patrick (2017): „Diagnostik“ und „praktische Behandlung“. Die Entstehung der therapeutischen Funktion der Schule. In: Reichenbach, Roland/Bühler, Patrick (Hrsg.): *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 176–195.
- Bühler, Patrick (2018): „Helfen können nur echte zwischenmenschliche [...] Beziehungen“. Jürg Jegges emotionale kompensatorische Therapie. In: Miller, Damian/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Ist Dummheit lernbar? Re-Lektüren eines pädagogischen Bestsellers*. Basel: Zytglogge, S. 133–155.
- Cohn, Ruth C. (1975): *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett.
- Eitler, Pascal (2010): Der „Neue Mann“ des „New Age“. Emotion und Religion in der Bundesrepublik Deutschland 1970–1990. In: Borutta, Manuel/Verheyen, Nina (Hrsg.): *Die Präsenz der Gefühle. Männlichkeit und Emotion in der Moderne*. Bielefeld: transcript, S. 279–304.
- Eitler, Pascal/Elberfeld, Jens (Hrsg.) (2015): *Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung*. Bielefeld: transcript.
- Ferenczi, Sándor (1930): Relaxationsprinzip und Neokatharsis. In: *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*, 16, S. 149–164.
- Ferenczi, Sándor (1931): Kinderanalysen mit Erwachsenen. In: *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*, 17, S. 161–175.
- Foucault, Michel (2003): *Le pouvoir psychiatrique. Cours au Collège de France 1973–1974*. Paris: Gallimard, Seuil.

- Freud, Sigmund (1913/1961): Totem und Tabu. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker. In: Freud, Sigmund: Gesammelte Werke, Band 9. Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, Sigmund (1914/1963): Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten. In: Freud, Sigmund: Gesammelte Werke. 10. Band. Frankfurt am Main: Fischer, S. 126–136.
- Frevert, Ute (2011): *Emotions in History – lost and found*. Budapest/New York: Central European University Press.
- Fromm, Erich (1971): Vorwort. In: Neill, Alexander Sutherland: *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*. Reinbek: Rowohlt, S. 11–18.
- Gebhardt, Miriam (2009): *Die Angst vor dem kindlichen Tyrannen. Eine Geschichte der Erziehung im 20. Jahrhundert*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Gerhardt, Uta (2014): Hedonismus und Revolution. Zur Rezeption der Psychoanalyse in der Berliner Studentenbewegung der sechziger Jahre. In: *Luzifer-Amor. Zeitschrift zur Geschichte der Psychoanalyse*, 27, 54, S. 25–55.
- Gschwend, Gaby (2009): *Mütter ohne Liebe. Vom Mythos der Mutter und seinen Tabus*. Bern: Huber.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1947/1969): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Illouz, Eva (2011): *Die Errettung der modernen Seele. Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Janov, Arthur (1970/1974): *Der Urschrei. Ein neuer Weg der Psychotherapie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Jegge, Jürg (1976): *Dummheit ist lernbar. Erfahrungen mit „Schulversagern“*. Bern: Zytglogge.
- Kauders, Anthony D. (2011): Drives in Dispute: The West German Student Movement, Psychoanalysis, and the Search for new emotional Order, 1967–1971. In: *Central European History*, 44, 4, pp. 711–731.
- Koch, Ulrich (2017): „Cruel to be kind?“ Professionalization, Politics and the Image of the abstinent Psychoanalyst, c. 1940–80. In: *History of the Human Sciences*, 30, 2, pp. 88–106.
- Kühn, Axel D. (1995): *Alexander S. Neill*. Reinbek: Rowohlt.
- Lunkbeck, Elisabeth (2011): Empathy as a Psychoanalytic Mode of Observation: Between Sentiment and Science. In: Daston, Lorraine/Lunbeck, Elisabeth (Eds.): *Histories of Scientific Observation*. Chicago/London: University of Chicago Press, pp. 255–275.
- Maasen, Sabine/Elberfeld, Jens/Eitler, Pascal/Tändler, Maik (Hrsg.) (2011): *Das beratene Selbst. Zur Genealogie der Therapeutisierung in den ‚langen‘ Siebzigern*. Bielefeld: transcript.
- Malinowski, Stephan/Sedlmaier, Alexander (2006): „1968“ als Katalysator der Konsumgesellschaft. Performative Regelverstöße, Kommerzielle. Adaptionen und ihre gegenseitige Durchdringung. In: *Geschichte und Gesellschaft*, 32, 2, S. 238–267.
- Marcuse, Herbert (1967): Repressive Toleranz. In: Wolff, Robert Paul/Moore, Barrington/Marcuse, Herbert (Hrsg.): *Kritik der reinen Toleranz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 91–128.
- Miller, Alice (1979): *Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Miller, Alice (1980): *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Miller, Damian/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2018): *Ist Dummheit lernbar? Re-Lektüren eines pädagogischen Bestsellers*. Basel: Zytglogge.
- Neill, Alexander Sutherland (1926): *The Problem Child*. London: Jenkins.
- Neill, Alexander Sutherland (1971): *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*. Reinbek: Rowohlt.

- Neill, Alexander Sutherland (1973): Neill, Neill, Birnenstiel! Erinnerungen von A. S. Neill. Reinbek: Rowohlt.
- Oelkers, Jürgen (1989): Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Placzek, Beverley R. (Ed.) (1982): Record of a Friendship. The Correspondence between Wilhelm Reich and A. S. Neill, 1936–1957. London: Gollancz.
- Plant, Rebecca Jo (2010): Mom. The Transformation of Motherhood in Modern America. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Reckwitz, Andreas (2012): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Berlin: Suhrkamp.
- Reich, Wilhelm (1969): Die sexuelle Revolution. Zur charakterlichen Selbststeuerung des Menschen. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Reichardt, Sven (2005): „Wärme“ als Modus sozialen Verhaltens? Vorüberlegungen zu einer Kulturgeschichte des linksalternativen Milieus vom Ende der 1960er bis Anfang der 1980er Jahre. In: Vorgänge, 44, 171/172, S. 175–187.
- Reichardt, Sven (2014): Authentizität und Gemeinschaft. Linksalternatives Leben in den siebziger und frühen achtziger Jahren. Berlin: Suhrkamp.
- Reichenbach, Roland/Dietschi Daniel (2013): „Catalyzers, facilitators, energizers“ – Zur Errettung des schulischen Lernens durch die humanistische Psychologie. In: Bühler, Patrick/Bühler, Thomas/Osterwalder, Fritz (Hrsg.): Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren. Bern: Haupt, S. 54–71.
- Rogers, Carl R. (1961/1979): Die Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart: Klett.
- Rose, Nikolas (1999): Governing the Soul. The Shaping of the Private Self. London/New York: Free Association Books.
- Ruitenbeek, Hendrik M. (1974): Die neuen Gruppentherapien. Stuttgart: Klett.
- Schloß, Susan et al. (2015): Expressed Emotion, Mutter-Kind-Beziehung und ADHS-Symptome im Vorschulalter. Eine Studie zur Validität des deutschsprachigen Preschool Five Minute Speech Sample. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 43, 6, S. 425–431.
- Shapira, Michal (2013): The War Inside. Psychoanalysis, Total War and the Making of the Democratic Self in Postwar Britain. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silverman, Chloe (2015): Understanding Autism. Parents, Doctors, and the History of a Disorder. Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Stallmann, Martin (2017): Die Erfindung von „1968“. Der studentische Protest im bundesdeutschen Fernsehen 1977–1998. Göttingen: Wallstein.
- Staub, Michael E. (2011): Madness is Civilization. When Diagnosis was social, 1948–1980. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Strenger, Carlo (2017): Abenteuer Freiheit. Ein Wegweiser für unsichere Zeiten. Berlin: Suhrkamp.
- Tändler, Maik (2015): Erziehung der Erzieher. Lehrer als problematische Subjekte zwischen Bildungsreform und antiautoritärer Erziehung. In: Eitler, Pascal/Elberfeld, Jens (Hrsg.): Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung. Bielefeld: transcript, S. 85–112.
- Tändler, Maik (2016): Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren. Göttingen: Wallstein.
- Terry, Jennifer (1998): „Momism“ and the Making of treasonous Homosexuals. In: Ladd-Taylor, Molly/Umansky, Lauri (Eds.): „Bad“ Mothers. The Politics of Blame in Twentieth-Century America. New York/London: New York University Press, pp. 169–190.

Vicedo, Marga (2013): *The Nature and Nurture of Love. From Imprinting to Attachment in Cold War America*. Chicago/London: University of Chicago Press.

Zaretsky, Eli (2004): *A social and cultural History of Psychoanalysis*. New York: Knopf.